

**Beispiel für eine sprachbildende Aufgabe im Fach Englisch:
„GET AD-SAVVY!“ (MEDIATION)**

<i>ursprüngliche Aufgabe</i>	Sprachmittlungsaufgabe als Ergänzung zu <i>Theme 3 (Targeting Teens)</i> der <i>Unit 4 (Generation'like')</i> in <i>English G Lighthouse 5¹</i> , insbesondere zum Lesetext „Are you ad-savvy?“		
<i>Bearbeitung</i>	Almut Meissner		
<i>Klassenstufe</i>	9. Schuljahr	Umfang U-Std. à 45 min. ca.: 4 U-Std.	
<i>zentrale fachliche Zielsetzung</i>	adressaten- und situationsorientierte Mittlung wesentlicher Informationen (E—D)	Endprodukt	schriftliche Bewerbung (formeller Brief)
<i>sprachbildende Schwerpunktsetzung(en)</i>	Bewusstmachung und An-wendung des (bildungs-) sprachlichen Registers im Rahmen der Diskursfunktion ‚Argumentieren‘		
<i>benötigte Vorkenntnisse</i>			
<i>fachlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texterschließungskompetenz inkl. Lesestrategien (imzuge der Lehrbucheinheit bereits angewendet) ▪ Kenntnisse zum Thema ‚An Jugendliche gerichtete kommerzielle Werbung‘ (imzuge der Lehrbucheinheit erworben) 		
<i>sprachlich</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fähigkeit, begründete Aussagen alltagssprachlich zu formulieren und logisch miteinander zu verbinden (mündliches Argumentieren) 		

INHALT

A.	Sprachbildende Aufgabe	3
1.	Teilaufgabe a	3
2.	Teilaufgabe b	4
3.	Teilaufgabe c.....	5
4.	Teilaufgabe d	5
5.	Teilaufgabe e	5
6.	Materialien für die Hand der Schülerinnen und Schüler.....	6
	a. Fremdsprachiger Ausgangstext	6
	b. Deutschsprachiger Mustertext (<i>Sample Text</i>)	7
	c. Work Sheet ‚Planning‘	8
	d. Work Sheet ‚Paragraph‘	9
	e. Text Frame ‚Exposition‘	10
B.	Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen.....	11
1.	Zur Auswahl der Aufgabe	11
2.	Kontext und Aufbau.....	12
3.	Zusammenfassung der Analyseergebnisse.....	14
	a. Fremdsprachiger Ausgangstext	14
	b. Deutschsprachiger Mustertext (<i>Sample Text</i>)	16
	c. Aufgabenstellung	18

¹ Vgl. Biederstädt, Wolfgang/Donoghue, Frank (Hg.) (2016): *English G Lighthouse* – Allgemeine Ausgabe. Band 5. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen. S. 80-81.

4.	Erläuterung zu den Aufgaben	18
4.1	Erläuterung zu Teilaufgabe a	19
4.2	Erläuterung zu Teilaufgabe b	19
4.3	Erläuterung zu Teilaufgabe c	20
4.4	Erläuterung zu Teilaufgabe d	21
4.5	Erläuterung zu Teilaufgabe e	21
5.	Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen.....	22
6.	Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung	23
C.	Literatur.....	24

A. Sprachbildende Aufgabe

Die an die Bearbeitung der Doppelseite *Theme 3: Targeting Teens* im Lehrwerk anschließende Aufgabenstellung zur Sprachmittlung lautet folgendermaßen:

- The Bundeswettbewerb Fremdsprachen is a competition for students of foreign languages in German schools. Students can send in a video or audio recording or a multi-media presentation about a topic they like. The jury decides which project they think is the best. The winner gets a prize.
- In your English class you learned about advertising that targets teenagers. You spoke about the many ads you see every day, wrote an ad diary, made a poster about tricks in advertising and gave an ad report in class.
- Imagine that you filmed an ad report with a camera or even made a multi-media presentation about tricks in advertising. With this, you want to take part in the competition. You have to send your product to the regional representative of the Bundeswettbewerb Fremdsprachen.
- Find out who that person is and what you need to send in to take part in the competition. Then write a cover letter to him/her to submit your project – in German.

1. TEILAUFGABE A

STEP 1: DO IT

Before you begin to write the letter, **on your own, remember** what you know about advertising that targets teenagers.² **Note down only necessary information.**

These questions will help you:

- **What information should be in the letter?³**
 - What should the person know about ads that target teenagers?
 - Why is it important that young people know about this?
 - What has that to do with your ad report?
- **Who is the person I am writing the letter to (= the addressee)?**
 - What is your relationship with the person? (→ Do you know him/her?)
 - What is he/she doing for the competition? (→ Is he/she part of the jury?)
 - What information do you think he/she needs? (→ Does he/she need to know everything you know about the topic?)
- **How should the content be expressed?⁴**
 - What is your goal with the letter? (→ What should the regional representative think when he/she reads it?)
 - What do you have to do to make that happen? (→ What strategies or tricks could you use?)

² HELP: If you can't remember much you can **read the article Are you ad-savvy?** again.

³ HELP: **Note down** everything you think is important and **organize** these points. To **collect ideas** you can use the **work sheet 'Planning'**.

⁴ HELP: You want **persuade the regional representative** of the competition, that means you want to make him/her believe that your product is very good. Think of or look for **other texts which also want to persuade** somebody. How do they do that?

STEP 2: DISCUSS IT

Tell a classmate about your answers to the questions. What does he/she think about them?

Then **present** your results in your **mini-group**.⁵

STEP 3: REVIEW IT

Before you continue, with the members of your mini-group, **discuss your experiences with the task** so far: What was easy, what was difficult, what strategies did you use?

2. TEILAUFGABE B

STEP 1: DO IT

Now make a **writing plan**: Write down all the information you want to be part of the letter. Pay attention to the following points:

- **Where should the pieces of information be placed in the letter?**⁶
 - How should they be ordered and ranked?
 - How should they be combined?
 - What should be the structure of the text?
- **How should the regional representative be addressed in the letter?**⁷
 - What is an appropriate formal greeting?
 - What would be a good introduction to your project?
 - What is an appropriate formal closing?
- **What else must be part of the letter?**⁸
 - What is the address of sender (= you and your classmates)?
 - What is the address of the recipient (= the addressee)?
 - What other information must be given in a formal letter?

STEP 2: DISCUSS IT

Show your writing plan to at least one classmate. What does he/she think about it?

Discuss the **content** as well as the **structure, phrases or sentences and words**.

STEP 3: REVIEW IT

Before you continue, with the members of your mini-group, **discuss your experiences with the task** so far: What was easy, what was difficult, what strategies did you use?

⁵ **HELP:** If you do not know how to talk about this **in English or in German**, you can talk to each other **in another language that you share**.

⁶ **HELP:** For the **structure of your text**, look at the **sample text**: What information does it include? How is it organized? You also find **help** in the **work sheet 'Paragraph'** (how to plan your text) and the **text frame 'Exposition'** (how to fill in the details).

⁷ **HELP:** For **German technical terms** and other words and phrases you can also get ideas from the **sample text**.

⁸ **HELP:** For this task you also find **examples** in the **sample text**.

3. TEILAUFGABE C

STEP 1: DO IT

Now **write the first draft** of your letter.⁹ Don't worry, not everything has to be perfect yet!

Use the **feedback** from the discussion. You can also **use ideas from other people in your mini-group** (content, structure, sentences and words).

STEP 2: DISCUSS IT

Discuss your first draft with at least one classmate or with your mini-group:

First, read through the text carefully: What already does work, what still needs work?¹⁰

Write down your comments in the space between the lines or in the margin.

→ **Be specific** when you give feedback (i.e., if any information is missing or unnecessary) and **make suggestions** for improvement (i.e., what needs to be added or cut)!

Then discuss your feedback with the author, so that he/she understands what you mean.

You can also ask **your teacher** for feedback.

STEP 3: REVIEW IT

Before you continue, with the members of your mini-group, **discuss your experiences with the task** so far: What was easy, what was difficult, what strategies did you use?

4. TEILAUFGABE D

STEP 1: DO IT

Rework your text after the feedback from your classmates: If necessary, cut or add information, correct the structure and the language (sentences and words).

STEP 2: DISCUSS IT

Organize a Writers' Conference: That means you meet **in your mini-group**, and one after another, everyone presents their text and everyone else gives feedback.

→ Perhaps you have to **rework your text again**.

→ Decide **which letter is the best and explain why**.

→ Then **present it in class**.

STEP 3: REVIEW IT

Before you continue, with the members of your mini-group, **discuss your experiences with the task** so far: What was easy, what was difficult, what strategies did you use?

5. TEILAUFGABE E

STEP 1: DO IT

First, go back to the **article Are you ad-savvy?** How is this text written? Look at the **content** as well as the **structure, the sentences and the words**.

⁹ **ADVICE:** Write double-spaced and leave a wide margin! This works best if you write on the computer.

¹⁰ **HELP:** To find out if a text "works", check the following points: 1) Does the letter include **all the necessary information** so that a person who doesn't know anything about the topic understands it? 2) Does the letter match what you know about **the addressee**? 3) Does the letter make clear **what you want**? You can share these questions in your group, one person is responsible for one question. Use a different colour for each one.

Then compare it with the **German letter** you have written. Also look at the **content** as well as the **structure**, the **sentences** and the **words**.

STEP 2: DISCUSS IT

Discuss the **similarities** and **differences** between the two texts.
What **conclusions** do you draw from the comparison?

STEP 3: REVIEW IT

One last time, with the members of your mini-group, **discuss your experiences with the task**:
What was easy, what was difficult, what strategies did you use?

6. MATERIALIEN FÜR DIE HAND DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

a. Fremdsprachiger Ausgangstext

Are you ad-savvy?

A Do you know why ads target teens? Firstly there are lots of teens, about 33 million in the USA. Teens have money. Teens want to be cool. Teens want to fit in. A teen can see up to 3000 ads in one day – on billboards, in shop windows, on buses and trains, on TV and in magazines, and of course on the internet.

B Do you know that one in three teens who drink alcohol are influenced by ads? And most of the fast food ads target young people. So if we understand how ads work, we can reduce the dangers for teens.

C Do you know that advertisers understand that teens like to be cool? But what is cool? This changes all the time. So to find out what cool means, advertisers use ‘coolhunters’. These are people who go out and meet teens. They look for new trends, different and interesting styles. Then the companies use this information to design the next products and make the next ads.

D Do you know that there are lots of tricks in ads? Here are some examples:

- Products often look amazing in ads but not so good in real life.
- Ads repeat a product name many times so that you remember it.
- They show beautiful people who are happy. And you want to be happy too.
- Ads use stars from films, music and sport. If they like the product, it must be good!
- They suggest that if you use the product you’ll be ‘cool’ and have ‘good times’.
- They often use music – a jingle. And when you hear the jingle again you think of the product.
- They hide the truth. For example, they don’t tell you that there’s lots of sugar in cola.

E Do you know that teen vloggers do advertising too? They tell the world what they like on the internet. The big ad companies watch this and if a vlogger has lots of followers, the ad companies get interested. They send free samples to the vlogger – things like shoes, clothes, make-up, etc. Then the vloggers talk about these products in their vlogs – that’s advertising. So let’s get ad-savvy!

Platzhalter
(Bild)



b. Deutschsprachiger Mustertext (Sample Text)

Helene-Weigel-Realschule
AG Englisch
Starnberger Weg 18
85761 Oberschleißheim

StD' Simone Winter
Johann-Friedrich-Karcher-Gymnasium
Münchner Str. 26
82140 Olching

Oberschleißheim, den 06.02.2016

Wettbewerbsbeitrag zum Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2016 – Kategorie TEAM SCHULE

Sehr geehrte Frau Winter,

mit großem Interesse haben wir Anfang des Schuljahres die Ausschreibung zum *Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2016* gelesen und uns sofort angemeldet. Mit dem von Teilnehmerinnen unserer AG Englisch gedrehten Videobeitrag bewerben wir uns in der Wettbewerbskategorie TEAM SCHULE. Unser Projekt beschäftigte sich mit der Frage, was eigentlich mit den Daten passiert, die wir im Internet preisgeben.

Wenn wir in den verschiedenen sozialen Netzwerken aktiv sind, wird unsere Privatsphäre gestört, denn wir veröffentlichen dabei persönliche Daten und damit einen Teil unseres Lebens. Jedes Mal, wenn wir ins Internet gehen, hinterlassen wir eine Datenspur, selbst wenn wir gar keine Daten eingeben. Wenn man beispielsweise Urlaubsfotos auf Facebook veröffentlicht, hinterlegt man damit evtl. zusätzliche Informationen, z.B. zum Aufenthaltsort. Aber auch, wenn wir nur ein Video auf YouTube ansehen, werden Daten zur Nutzeridentifikation oder zum Nutzerverhalten gespeichert – und das Internet vergisst nichts!

Wir, 10 Schülerinnen der 10. Klasse der Helene-Weigel-Realschule, die die AG Englisch besuchen, haben uns mit dem Thema Sicherheit im Netz intensiv auseinandergesetzt und dazu einen zehnminütigen Film mit dem Titel „My Digital Me“ gedreht, der unseren eigenen Erkenntnisprozess nachzeichnet und Vorschläge für einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien macht. Wir wenden uns damit an Schülerinnen und Schüler, die ganz selbstverständlich im Internet unterwegs sind, ohne sich Gedanken über ihre Datenspur zu machen.

Wir würden uns sehr freuen, wenn unser Wettbewerbsbeitrag Ihr Interesse weckt!

Mit freundlichen Grüßen
im Namen der Schülerinnen und Schüler der AG Englisch

Johanna Müller

Anlagen

DVD mit Wettbewerbsbeitrag
Drehbuch für das Video
Fragebogen zum Wettbewerbsbeitrag

c. Work Sheet ,Planning‘¹¹

Name: _____ Date: _____

Topic: _____

What? What do I know about the topic?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

How can I order my ideas?

I. _____

II. _____

III. _____

IV. _____

Who? What do I know about the person for whom I write?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Why? What is my goal in writing?

¹¹ Erstellt auf der Grundlage des Arbeitsblattes „Denkblatt – PANEN“ in: Philipp, Maik (2012): *Besser lesen und schreiben: Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 188.

How? Which text types do I know that can help me to reach my goal?

—
 —
 —

d. Work Sheet ‚Paragraph‘¹²

Name: _____ Date: _____

Topic: _____

What?	What are my ideas?	Which ones are <i>necessary</i> ? Why (not)?
I.	_____	<input type="checkbox"/> _____
II.	_____	<input type="checkbox"/> _____
III.	_____	<input type="checkbox"/> _____
IV.	_____	<input type="checkbox"/> _____

Are there any new ones necessary?

REMEMBER: Your list should be as long as necessary but as short as possible.

- **Get started!**
Pick the most important information and write a topic sentence. This is a short sentence which introduces the reader to that information.
- **Give support!**
From your ordered list of ideas (work sheet ‘Planning’), choose points which support the idea expressed in your topic sentence and write one sentence for each point. Give examples or further details where appropriate.
- **Sum it up!**
Write a concluding sentence for your paragraph. Use synonyms to make a connection with your topic sentence.
- **Repeat** with all the necessary ideas.

¹² Erstellt auf der Grundlage des Arbeitsblattes „Denkblatt – ABSATZ“ in: Philipp, Maik (2012): *Besser lesen und schreiben: Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 184 sowie den Ausführungen zur Schreibstrategie PLEASE in: Graham, Steven/Harris, Karen R. (2005): *Writing Better: Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Brookes, S. 41-42.

e. Text Frame ,Exposition'¹³

thesis (introduction) → <i>preview of position</i>																								
arguments (body) → <i>elaboration of topic</i>																								
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;">argument a</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration a1</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration a2</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration a3</i></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;">argument b</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration b1</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration b2</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration b3</i></td> </tr> <tr> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;">argument c</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration c1</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration c2</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="background-color: #e0e0e0; text-align: center;"><i>elaboration c3</i></td> </tr> </table>	argument a			<i>elaboration a1</i>		<i>elaboration a2</i>		<i>elaboration a3</i>	argument b			<i>elaboration b1</i>		<i>elaboration b2</i>		<i>elaboration b3</i>	argument c			<i>elaboration c1</i>		<i>elaboration c2</i>		<i>elaboration c3</i>
argument a																								
	<i>elaboration a1</i>																							
	<i>elaboration a2</i>																							
	<i>elaboration a3</i>																							
argument b																								
	<i>elaboration b1</i>																							
	<i>elaboration b2</i>																							
	<i>elaboration b3</i>																							
argument c																								
	<i>elaboration c1</i>																							
	<i>elaboration c2</i>																							
	<i>elaboration c3</i>																							
restatement (conclusion) → <i>review of position</i>																								

Fahrradfahrer sollten stets einen Fahrradhelm tragen,... (= THESE)

...**denn** die Gefahr, bei einem Unfall, schwer oder tödlich verletzt zu werden, wird mit Helm deutlich verringert. (= ARGUMENT)

Wenn der Kopf nach einem Unfall auf eine harte Oberfläche prallt, (**dann**) kann sich der Radfahrer lebensgefährlich verletzen. (= ERLÄUTERUNG)

Eine Statistik einer Kölner Klinik hat gezeigt, dass neun von zehn getöteten Radfahrern noch leben würden, wenn sie einen Helm getragen hätten. (= BELEG)

Auch andere Verkehrsteilnehmer wie Motorrad- und Autofahrer schützen sich mit Helmen oder Gurt und Airbag vor schweren Verletzungen bei Unfällen. (= ANALOGIE)

Also ist eine gesetzliche Helmpflicht für Fahrradfahrer unbedingt erforderlich. (= SCHLUSSFOLGERUNG/THESE)

¹³ Erstellt auf der Grundlage der stages-Modelle zum Genre ‚exposition‘ in: Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 91-92. u. 119.

B. Fachdidaktische und sprachbildende Erläuterungen

1. Zur Auswahl der Aufgabe

Die Lehrbucheinheit (Unit 4: *Generation ‚like‘*) in Band 5 des Lehrwerks *English G Lighthouse* (Allgemeine Ausgabe, Prüfexemplar), das sich an eine heterogene Schülerschaft in der Sek. I an sogenannten mittleren Schulformen richtet, thematisiert die Jugendkultur(en) der Gegenwart. Die Doppelseite *Theme 3: Targeting Teens* beschäftigt sich mit Werbung, die explizit Jugendliche adressiert, um deren Konsumverhalten zu beeinflussen. Neben einem Text, den die Schülerinnen und Schüler lesen, erstellen sie ein *Ad diary*, das ihre eigenen Beobachtungen zu Werbung für Jugendliche dokumentiert, und geben mithilfe eines Posters einen *Ad report* zu Strategien und Tricks der Werbeindustrie.

Das daran anschließende, hier kommentierte Aufgabenarrangement zur Sprachmittlung hat v.a. mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutschen Herkunfts- bzw. Familiensprachen u.U. einen hohen Lebensweltbezug, da es auf Erfahrungen mit der Übertragung aus der Familien- in die Umgebungssprache und *vice versa* (z.B. Arztbesuche, Behördengänge) rekurriert. D.h. die Kommunikationssituation *per se* und insbesondere die komplexen Anforderungen, die sich dabei stellen – neben der sprachlich-kommunikativen Kompetenz (ausreichende Informationsentnahme und zweckgemäße Informationsweitergabe) auch bzgl. der personal-sozialen bzw. interaktionalen Kompetenz (Einschätzung der Anforderungen und Besonderheiten einer sozialen Situation, des Verhältnisses der beteiligten Personen zueinander, deren Handlungs- oder Kommunikationsziele, Interessen und Vorwissen), der interkulturellen Kompetenz (beide Sprachkulturen betreffendes kulturelles Wissen, differenziertes Problembewusstsein und vielfältige Strategien zur Problemlösung) sowie der strategisch-methodischen Kompetenz (Überwachung bzw. Korrektur der Kommunikationssituation bzgl. inhaltlich wie sozial passender Äußerungen, und der Passung von Kommunikationszweck und tatsächlicher Verständigung) – dürften vielen Zweitsprachlernern vertraut sein.

Auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive hat die Sprachmittlung großes Potenzial für Sprachbildung, die angesichts zunehmend mehrsprachiger Lerngruppen mit unterschiedlichen Kenntnissen (auch) im Deutschen anerkanntermaßen Aufgabe aller Fächer, d.h. auch des Englischunterrichts ist. Seit der Verabschiedung der *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss* ist die Sprachmittlung als eine von vier sogenannten ‚Funktionalen kommunikativen Kompetenzen‘ im Kompetenzbereich ‚Kommunikative Fertigkeiten‘ fester Bestandteil des Fremdsprachencurriculums.¹⁴ Das ‚Hervermitteln‘ (aus der Fremdsprache ins Deutsche)¹⁵, das v.a. in der Sek. I zur sogenannten Inhaltssicherung üblich ist, ermöglicht in der Sek. II sprachlich benachteiligten Schülerinnen und Schülern eine Entwicklung i.S. eines kognitiven Ansatzes (*focus on form*).

¹⁴ Dabei wurde die ursprüngliche, im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) vertretene weite Definition, der zufolge sowohl das (schriftliche) Übersetzen als auch das (mündliche) Dolmetschen enthalten sind, i.S. eines eher sprachpragmatischen Ansatzes insofern erheblich eingeeengt, als sie eine explizite Abgrenzung sowohl vom Übersetzen als auch vom Dolmetschen und sehr stark alltagsweltliche Kommunikationssituationen fokussiert. Diese enge Definition wurde für die Rahmenlehrpläne der Länder übernommen.

¹⁵ Ungeachtet der grundsätzlichen Offenheit für die Mittlung in beide Richtungen (‚Hin-‘ und ‚Hervermitteln‘) sowie für beide möglichen medialen Umsetzungen (mündlich, schriftlich) und deren situationsbedingte Mischformen scheint es v.a. in der Praxis des Englischunterrichts eine Präferenz für mündliche Sprachmittlungssituationen aus der Alltagswelt zu geben, gepaart mit einer Skepsis gegenüber der Sprachmittlung ins Deutsche. Obwohl durchaus nachvollziehbar ist, dass der Kontakt mit der Fremdsprache und damit der Zugewinn im Bereich der fremdsprachlichen Kompetenz bei der Sprachmittlung ins Deutsche geringer ist, ist es gerade im mehrsprachigen Klassenraum gleichwohl notwendig, im Kontext des Fremdsprachenunterrichts auch die Kompetenzen im Deutschen zu fördern. Dies kann vor allem sprachbildend zielführend sein, ohne dass damit eine Regression zur Grammatik-Übersetzungs-Methode zu befürchten wäre oder die Einsprachigkeit als grundlegendes Prinzip des modernen Fremdsprachenunterrichts – ohnehin bereits seit Mitte der 1970er Jahre i.S. der sogenannten aufgeklärten Einsprachigkeit gemildert – aufgegeben würde.

Im vorliegenden Beispiel ist das Ziel die Formulierung eines situations- und adressatengerechten, d.h. hier: sprachlich anspruchsvollen schriftlichen deutschsprachigen Textes. Es genügt also nicht das in sozial eingebetteten Alltagskommunikationssituationen ausreichende, häufig durch Gestik und Mimik unterstützte sprachliche Register, das Jim Cummins als BICS (*basic interpersonal communication skills*) bezeichnet und über das viele Zweitsprachenlerner bereits verfügen. Vielmehr bedarf es des kognitiv anspruchsvolleren, linguistisch komplexeren und v.a. bildungsbiographisch notwendigen bildungssprachlichen Registers, von Cummins als CALP (*cognitive academic language proficiency*) bezeichnet, über das Zweitsprachenlerner, aber auch sprachlich benachteiligte Muttersprachler i.d.R. von Haus aus nicht verfügen. Damit auch Schülerinnen und Schüler aus bildungs- bzw. schriftfernen Lebenswelten die entsprechenden rezeptiven und produktiven sprachlichen Kompetenzen im Deutschen erwerben, muss Schule in Form expliziter und systematischer Förderung tätig werden, indem der Übergang von den zur Bewältigung der Alltagskommunikation ausreichenden zu den für den Schulerfolg notwendige Sprachkenntnissen gezielt angeleitet wird.

2. Kontext und Aufbau

Didaktischer Schwerpunkt des Aufgabenarrangements ist die Sprachmittlungskompetenz im Medium der Schrift (Schreibkompetenz).¹⁶ Die Aufgabenstellung setzt an, nachdem der englische Ausgangstext gelesen und besprochen wurde sowie ein persönlicher Zugang zum Thema erfolgt ist (*Your ad diary, Ad report*). Damit wird der Forderung nachgekommen, die Sprachmittlungsaufgabe thematisch einzubetten, um die Vertrautheit mit dem Thema sicherzustellen.

Das Aufgabenarrangement zielt auf textuelles Lernen im Sinne des genrebasierten Ansatzes. Dieser in den 1980er Jahren in Australien entwickelte, von Wolfgang Hallet für die Englischdidaktik im deutschsprachigen Raum zugänglich gemachte Ansatz reagiert auf die zunehmende ethnische wie sprachliche Diversität in der Einwanderungsgesellschaft und sieht sich dem „emanzipatorischen Gedanken der Befähigung“ (Hallet 2016: 19) aller Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer Herkunft zur vollständigen gesellschaftlichen Teilhabe (*social empowerment*) verpflichtet. Die Nähe zur derzeitigen Situation in Deutschland, insbesondere zur aktuell geführten Diskussion über eine fächerübergreifende, durchgängige Sprachförderung/-bildung ist offensichtlich. Voraussetzung für die angestrebte Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben, und das heißt zunächst erst einmal: für den Bildungserfolg ist die rezeptive und produktive Beherrschung der sogenannten Genres, wobei insbesondere Zweitsprachenlerner häufig benachteiligt sind.

Der Ansatz des generischen Lernens, der sich auf die Systemisch Funktionale Linguistik der *Sydney School* um Michael A. K. Halliday bezieht, geht davon aus, dass Kommunikation regelgeleitet, strukturiert und v.a. textförmig erfolgt und sich in sozial-interaktiven Kontexten ereignet. Die dort üblichen kommunikativen Makroformen, Diskursfunktionen bzw. Genres genannten Kommunikate sind hinsichtlich ihrer Merkmale relativ klar voneinander abzugrenzen. Die drei Grundformen sind *narratives*, *expository factual texts* und *arguments*, die in verschiedenen Ausprägungen auftreten können und häufig als multigenerische Mischformen in Erscheinung treten. Nach Halliday haben alle Genres drei grundlegende Funktionen (*metafunctions*), die verschiedenen Ebenen der Kommunikationssituation entsprechen und miteinander verflochten sind, sind nach Halliday die *ideational function* (Inhaltsfunktion bzw. Inhaltsebene, z.B. Informationen, lexikalische Auswahl), die *interpersonal function* (Handlungsfunktion bzw. Beziehungs- oder Interaktionsebene, z.B. Sprachhandlungen, Förmlichkeits- und Fachlichkeitsgrad) und die *textual function* (textbildende Funktion bzw. Textebene, z.B. lexikogrammatistische Entscheidungen, Textorganisation i.S. von Kohäsion/Kohärenz).

¹⁶ Die Doppelseite enthält bereits eine Sprachmittlungsaufgabe (*Mediation – The ad industry*), die, lesedidaktisch gesprochen, der Inhaltssicherung nach dem Lesen des Textes *Are you ad-savvy?* dient. Die Aufgabenstellung („Jemand interessiert sich für den Artikel auf Seite 80. Erzähle – auf Deutsch“) entspricht nicht den Anforderungen an eine komplexe Aufgabenstellung zur Vorbereitung auf die Anforderungen in realen Sprachmittlungssituationen, da sie nicht nur unpräzise, sondern weder adressaten- noch situationspezifisch formuliert ist. Das hier vorgestellte Aufgabenarrangement zur Sprachmittlung ist als Alternative zur entsprechenden Aufgabe im Lehrwerk gedacht.

Welche sprachlichen Mittel für den Gebrauch in einer bestimmten Situation als adäquat erachtet werden, d.h. wie das sprachliche Niveau (*register*) realisiert wird, ist durch die drei soziosemiotischen Variablen des Situationstyps – *field* (Gegenstand des Textes und soziale Aktion, in der der Text eine bestimmte Funktion hat), *tenor* (Beziehung bzw. Rollenverteilung zwischen den Kommunikationsteilnehmern) und *mode* (symbolische Organisation der Sprache, insbes. in Relation zum Kommunikationsmedium und zur rhetorischen Funktion) – determiniert und durch entsprechende Konvention geregelt. D.h. erfolgreiche Kommunikation wurzelt in der Auswahl von für den sozial-interaktiven Kontext adäquaten sprachlich-kommunikativen Äußerungsformen.

Die Genre-Didaktik beruht auf der sozialkonstruktivistischen Theorie des Lernens nach Lev S. Vygotskij, v.a. seiner Theorie einer Zone der proximalen Entwicklung, und stützt sich auf das zentrale Prinzip des unterstützten Lernens, das als *Scaffolding* von Bruner / Wood / Ross (1976) begrifflich geprägt und von Pauline Gibbons und Kolleginnen (2002/2015, 2006, 2010) zu einem zweitsprachendidaktischen Ansatz ausdifferenziert wurde.

Für das vorliegende Aufgabenarrangement ist insbesondere Gibbons' Vier-Phasen-Modell zur Unterrichtsgestaltung (2002/2015, 2006, 2010) von Bedeutung, das Schülerinnen und Schüler sukzessive und systematisch entlang des *mode continuum*s von kontextgebundenen, umgangssprachlichen Äußerungen, die in alltäglichen (Sprachhandlungs-)Situationen zum Erreichen des kommunikativen Ziels ausreichen, zu kontextunabhängigen, bildungssprachlichen Äußerungen, wie sie u.a. im schulischen Kontext gefordert sind, führt. Dabei wurde das ursprünglich auf die mündliche Kommunikation im Unterricht fokussierte Vorgehen auf die in dieser Aufgabe gegebene Schreibsituation appliziert. Die vier Phasen der Unterrichtsgestaltung von Gibbons sind: Phase 1: *Building the field* (erste Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten unter Verwendung aller möglichen Kommunikationsmittel und Sprachen); Phase 2: *Modelling the genre* (explizite Einführung in das sowie Bewusstmachung des geforderten Registers); Phase 3: *Joint construction* (Zusammenführung der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte des Themas in einem ko-konstruktiven Prozess); Phase 4: *Independent writing* (selbstständiges Verfassen weiterer Texte im geforderten Register bei gleichzeitigem sukzessivem *fading out* der *scaffolds*).

Ein sehr ähnliches Fünf-Phasen-Modell propagiert Hallet (2016), der sich wie Gibbons an Halliday orientiert, unter der Bezeichnung *Teaching-learning cycle*: Phase 1, *Building the context*, zielt auf die Bewusstmachung des komplexen Kontextes der konkreten Kommunikationssituation, was den Adressaten, das soziale Handlungsziel, die soziale Situation und die dafür geltenden kulturellen Konventionen einschließt. Phase 2, *Modelling and deconstructing the text*, strebt die Entwicklung von *genre awareness* und *genre knowledge* an, d.h. die Bewusstmachung die grundlegenden Strukturen und Regelmäßigkeiten der thematisierten Genres, die sinnvollerweise im Zuge einer kritischen Auseinandersetzung (*deconstructing*) mit einem Korpus von Modelltexten induktiv erarbeitet werden (*modelling*). In Phase 3, *Joint construction of the text*, ist die kooperative Erarbeitung eines Textes auf der Grundlage des zuvor aufgebauten Kontextbewusstseins und der Modellierung der Genre-Merkmale verortet. Darauf folgt in Phase 4, *Independent construction of the text*, die Anwendung und zunehmende Automatisierung (Ziel des genreorientierten Lernens) der generischen Kenntnisse und Fähigkeiten bei der individuellen Produktion einer bestimmten generischen Äußerungsform. Schließlich werden in Phase 5, *Linking related texts*, die eigenen Texte mit anderen Texten in gleichen oder ähnlichen Kontexten, aus dem gleichen oder anderen Genre verglichen und so ein Bewusstsein für die Notwendigkeit einer funktionalen Adaption der Genre-Schemata (*re-design*) geschaffen. Hinzu kommt, dass – sowohl im Rahmen der Ko-Konstruktion als auch beim individuellen Verfassen von Texten – im Anschluss an das Konzept eines prozessorientierten Schreibunterrichts (*process writing*) die Entwürfe kriteriengeleitet evaluiert und ggf. mehrfach überarbeitet werden.

Ausgehend von dieser Systematik besteht das Aufgabenarrangement aus fünf Teilaufgaben (a–e): Teilaufgabe a ist an Phase 1 des *Teaching-learning cycle* (*Building the context*) angelehnt, Teilaufgabe b an Phase 2 (*Modelling and deconstructing the text*) und Teilaufgabe c an Phase 3 (*Joint construction of the text*). Teilaufgabe d fokussiert die kriteriengeleitete Überarbeitung und kann damit ebenfalls

Phrase 3 (*Joint construction of the text*) zugeordnet werden. Teilaufgabe e orientiert sich sowohl an Prinzipien aus Phrase 2 (*Modelling and deconstructing the text*) als auch aus Phrase 5 (*Linking related texts*), verbleibt aber im Horizont der bereits vorhandenen Texte.

3. Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Das hier kommentierte Aufgabenarrangement zu den Herausforderungen kommerzieller Werbung für Jugendliche im öffentlichen Raum (Thema) dient der Förderung der Sprachmittlungskompetenz (Kompetenzbereich). Zur Bewältigung der in der Aufgabenstellung entworfenen sprachlichen Handlungssituation benötigen die Schülerinnen und Schüler einerseits Kenntnisse zu Formen und Funktionsweisen kommerzieller Werbung, die sich an Jugendliche richtet (Wissen) – Wissen, das u.a. in Form des englischsprachigen Ausgangstextes zur Verfügung gestellt wird –, die zu analysieren und kritisch zu reflektieren sie willens (Einstellungen) und in der Lage sein müssen (Können). Neben dieser inhaltlich-thematischen Seite erfordert die Aufgabe andererseits Fähigkeiten zur Analyse der Sprachmittlungssituation hinsichtlich der sprachlichen, personalen und interaktionalen Anforderungen, insbesondere bzgl. der Voraussetzungen und Ziele des Adressaten, die auf den Zweck der Sprachmittlung schließen lassen (Können). Um diesen zu erfüllen, bedarf es komplexer sprachlicher Kenntnisse von der Wort- und Satz- bis zur Textebene einschließlich relevanter Textsortenkonventionen (Wissen), und zwar sowohl rezeptiv (Englisch, Deutsch) als auch produktiv (Deutsch), die gemäß den Anforderungen der Kommunikationssituation erkannt bzw. ausgewählt werden müssen (Können). Die Anforderungen lassen sich im Einzelnen folgendermaßen beschreiben:

a. Fremdsprachiger Ausgangstext

Um den Text als kohärent zu verstehen (Sinnkontinuität), müssen die Schülerinnen und Schüler verschiedene mentale Operationen auf Wort-, und Satz- und Textebene durchführen: Wörtern und Wendungen Bedeutung zuweisen, syntaktische Strukturen entschlüsseln, kohäsionsstiftende Mittel erkennen und in ihrer textverknüpfenden und sprachökonomischen Funktion erfassen sowie die Struktur des Textes und seine thematische Entfaltung erkennen bzw. erschließen, um am Ende des Textverstehensprozesses zu einer Sinnkonstruktion i.S. einer die Mikrostrukturen zusammenfassenden Makrostruktur zu kommen. D.h. um den abstrahierten Inhalt des Textes als Ganzem aus den Informationsbündeln der einzelnen Abschnitte abzuleiten, bedarf es insbesondere der Fähigkeit zur Generalisierung (*generalization*) und damit einhergehend – zunächst im Englischen, aber mit Blick auf die Mediation auch übertragen auf das Deutsche – der entsprechenden Hyperonyme mit größerem begrifflichem Umfang.

Die Quintessenz (Makrostruktur) des Artikels *Are you ad-savvy?*¹⁷ könnte lauten: Jugendliche sind aufgrund verschiedener Merkmale, die sie für die Werbeindustrie attraktiv machen, nachweislich Zielgruppe vieler Werbekampagnen, die mit vielfältigen, aber jeweils zielorientiert ausgewählten Werbestrategien die Bedürfnisse von Jugendlichen anpeilen und passgenau zum Medienverhalten der Jugendlichen platziert sind, weshalb sie Jugendliche stark beeinflussen können. Dieses Globalverständnis zu erlangen, ist notwendig, um zu einer Einsicht in die Notwendigkeit der kritischen Auseinandersetzung mit solcherlei Werbung zu gelangen. Für das Sprachmittlungsprodukt sind ausgewählte Informationen, v.a. aus den Abschnitten A, B und D relevant, die dafür im Detail gelesen und verstanden werden müssen. Der Verstehensprozess wird durch verschiedene Leseunterstützungs- bzw. -fördermaßnahmen (*pre-, while- und post-reading activities*) angeleitet.

Textlinguistisch gesehen, handelt es sich um einen abgeschlossenen Text überschaubarer Länge (ca. 330 Wörter), der im Präsens (*simple present*) verfasst ist. Der stark repetitive Charakter und der geringe Grad stilistischer Variation machen deutlich, dass er eine primär informierende Funktion hat. Aus der parallelisierten Auflistung der von der Werbeindustrie eingesetzten Tricks sowie v.a. aus der

¹⁷ Unverändert aus Biederstädt, Wolfgang/Donoghue, Frank (Hrsg.) (2016): *English G Lighthouse – Allgemeine Ausgabe / Band 5: 9. Schuljahr – Schülerbuch*. Prüfexemplar. Berlin: Cornelsen. S. 80.

Aufforderung „So let’s get ad-savvy!“ am Ende des Textes lässt sich auch ein persuasiver bzw. appellativer Aspekt ableiten. Ausgehend von der bei Hallet (2016) dargelegten Genre-Systematik (s. Abschnitt 2) handelt es sich hier um ein typisches Beispiel eines multigenerischen Textes. Es handelt sich um eine Mischung der Makro-Genres *expository factual texts* in der Gattungsausprägung *description* (*purpose: describing specific things and objects*) und *arguments* in der Gattungsausprägung *exposition* (*purpose: presenting and arguing for a point of view*).

Die Textsorte ist insofern nicht eindeutig auszumachen, als sie weder explizit genannt noch aufgrund des fehlenden Kontexts (z.B. Ort der Veröffentlichung) zu erschließen ist. Aufgrund des Layouts sowie vor dem Hintergrund der im Lehrwerk vorangestellten Aufgabenstellung, die den Text als *article* bezeichnet, kann angenommen werden, dass er als Beitrag in einer Zeitschrift (populärwissenschaftlicher Artikel) gelesen werden soll. Inwiefern es sich hier um einen authentischen Text handelt, wie immer wieder gefordert wird, ist nicht bekannt.

Die Abschnitte des Textes sind kohäsiv verflochten. D.h. die Rezipienten werden im Lektüreprozess durch verschiedene Mittel der Kohäsionsstiftung unterstützt, nämlich Mittel zur Stiftung grammatischer Kohäsion (Wiederaufnahme durch Proformen, Demonstrativpronomen, bestimmter Artikel; Parallelismus, *conjunction*) und lexikalischer Kohäsion (wörtliche Wiederholungen, semantische Relationen, begriffliche Nähe).

Hinsichtlich der syntaktischen Komplexität überwiegen sogenannte einfache Sätze, i.d.R. der Struktur SVO(A...). Im Bereich der komplexen Sätze finden sich einige Satzgefüge (Hypotaxe). Satzreihen (Parataxe) spielen hier keine Rolle, da koordinierbare Hauptsätze i.d.R. als aufeinander folgende Hauptsätze realisiert werden. Bei den Hauptsatz-Nebensatz-Gefügen fallen die deklarativen Inhaltssätze (*declarative content clauses*) mit der einleitenden subordinierenden Konjunktion *that* besonders ins Auge, da sie in fast allen Fragesätzen zu Beginn der Abschnitte, aber auch anderweitig vorkommen. Darüber hinaus finden sich interrogative Inhaltssätze (*interrogative content clauses*). Ebenfalls auffällig sind die vergleichsweise vielen Bedingungssätze (*conditional clauses* bzw. *sentences*). Die drittgrößte Gruppe sind die Relativsätze mit dem Relativpronomen *who*, die als nähere Bestimmung eines vorangehenden Nomens fungieren (*defining relative clauses*). Neben Aussagesätzen wie den genannten gibt es zu Beginn eines jeden Absatzes eine rhetorische Frage in Form einer Entscheidungsfrage (*yes-no-question*).

Die genannten syntaktischen Strukturen sind insgesamt vergleichsweise unterkomplex und darüber hinaus laut Grammatikteil des Lehrwerks (*Language File*) bereits eingeführt, so dass die Schülerinnen und Schüler, sofern sie die Strukturen tatsächlich erworben haben, bei ihrer Entschlüsselung keine größeren Schwierigkeiten haben dürften. Auch die im Ganzen konsistente thematische Entfaltung sowie der hohe Explizitheitsgrad, d.h. die Tatsache, dass sehr wenige Informationen inferiert werden müssen, können verstehensförderlich wirken. Insgesamt tendiert der Text trotz seiner konzeptionellen (und medialen) Schriftlichkeit deutlich in Richtung eines informellen Stils.

Die größten Herausforderungen dürften sich auf der Wortebene finden. Als für das überfliegende Lesen (*skimming*) notwendige sogenannte Schlüsselwörter dürften v.a. die neu einzuführenden Wörter und Wendungen gelten, die im Wörterverzeichnis der Lektion (*Vocabulary*) gelistet werden. Weitere für das Textverständnis relevante Wörter und Wendungen, die bereits in einer früheren Lektion dieses Bandes oder in einem der vorangehenden Bände des Lehrwerks thematisiert wurden und entsprechend als bekannt vorausgesetzt werden, sind im alphabetischen Wörterverzeichnis (*Dictionary, Englisch—Deutsch*) am Ende des Bandes aufgeführt. Schwierigkeiten könnte es mit folgenden Wörtern/Wendungen geben, die durch die dort angegebenen Übersetzungen nur unzureichend wiedergegeben werden: *all (the)* (,alle‘; Bd. 1 – *all the time* ,die ganze Zeit‘, hier i.S.v. ,immer wieder, ständig‘), *amazing* (,erstaunlich‘, Bd. 3; hier eher ,großartig, hervorragend‘ als alternativer Superlativ von *good*), *to hide the truth* (,verstecken‘, Bd. 1; ,Wahrheit‘, Bd. 4; hier wohl eher i.S.v. ,nicht die ganze Wahrheit erzählen; etwas verbergen, verheimlichen, unterschlagen, verschleiern‘), *follower* (,Anhänger/in, Fan‘, Unit 4; weder im Text erläutert oder annotiert noch im

Wörterverzeichnis der Lektion gelistet; hier wohl eher ‚Abonnent/in‘). Darüber hinaus gibt es (wenige) Wörter/Wendungen, die explizit nicht zum Lernwortschatz gehören und bewusst nur im alphabetischen Wörterverzeichnis am Ende des Bandes gelistet sind. Schwierigkeiten bereiten könnte der Ausdruck *have ‚good times‘* (nicht wörtlich ‚Gute Zeiten haben‘, sondern in Analogie zu *to have a good time* ‚es sich gut gehen lassen, etwas genießen‘) und das Nomen *sample* (‚Muster, Probe(exemplar)‘ im Unterschied zum im musikalischen Kontext gebräuchlichen Begriff *Sample*).

Zu den mithilfe des Wörterverzeichnisses nicht eindeutig aufzulösenden Wörter/Wendungen gehören auch einige Determinativkomposita (*endocentric compound nouns*). Da das Wortbildungsprinzip im Deutschen das gleiche ist, sind diese i.d.R. leicht zu erschließen, wenn Grund- und Bestimmungswort bekannt sind: Der *product name* ist *the name of the product*, im Deutschen entsprechend der ‚Produktname‘. Schwieriger ist die Übertragung, wenn für das entsprechende Kompositum im Deutschen andere Komponenten gewählt werden müssen: So ist das *shop window* zwar eindeutig *the window of the shop*, heißt im Deutschen aber eben nicht ‚Laden-‘ oder ‚Geschäft(s)fenster‘ (wie man sich die Komponenten des nicht im Wörterverzeichnis gelisteten Nomenkompositums zusammenstückeln könnte), sondern ‚Schaufenster‘ (was man wissen muss). Auf eine andere Art schwierig sind Fälle, in denen die Bedeutung von Grund- und Bestimmungswort mithilfe des Weltwissens bzw. aus dem Kontext erschlossen werden muss, wobei die notwendigen Informationen nicht immer in unmittelbarer Umgebung des Satzes zu finden sind: So sind die (*big*) *ad companies* eine Zusammenfügung von *advertisers* und *the companies*, von denen zuvor die Rede war. Weitere Komposita wie *billboard* und *coolhunter* oder *ad-savvy* dürften – u.a. aufgrund der Zusammenschreibung – nicht als solche wahrgenommen werden, zumal sie als ganze Wörter nachgeschlagen werden können.

b. Deutschsprachiger Mustertext (*Sample Text*)

Der für die Mediation benötigte thematische Wortschatz wird im Zuge der vorausgehenden Erschließung des Lesetextes im Unterricht erworben. Zu den besonderen Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler beim Verfassen eines deutschsprachigen formellen Briefes gehört neben der spezifischen Textstruktur v.a. Entscheidungen bzgl. der Elaboriertheit der Syntax und weiterer lexikogrammatischer Formen zur Herstellung der Kohärenz. Die der konkreten Kommunikationssituation angemessenen historisch gewachsenen und kulturell konventionalisierten kommunikativen Muster und Sprachformen (hier v.a. für Bewerbungen übliche Floskeln oder Phrasen) sowie der allgemein satz- und textorganisierende Funktionswortschatz, der der Verstehenslenkung dient (d.h. sprachliche Mittel zur Kennzeichnung von bspw. logischen, zeitlichen oder kausalen Beziehungen, zur Verknüpfung von Aussagen und zum Verweisen innerhalb eines Textes) werden in diesem Mustertext bereitgestellt (sowie in Form des Beispiels im *Text Frame ‚Exposition‘*).

Inhalt des Mustertextes ist eine (fiktive) Bewerbung beim (realen) *Bundeswettbewerb Fremdsprachen 2016* in der Kategorie TEAM SCHULE (Gruppenwettbewerb, Sek. I), wofür als Wettbewerbsbeitrag ein selbstgedrehter Film zum Thema Sicherheit im Netz eingereicht werden soll. Ausschlaggebend für den Wettbewerb ist die Qualität des fremdsprachlichen Videobeitrags (Sprechfertigkeit). Das auf Deutsch verfasste Anschreiben an die Landesbeauftragte, die die erste Wettbewerbsrunde auf Landesebene organisiert, fungiert als Türöffner. Um diese Funktion zu erfüllen, wird das Anliegen mitgeteilt und ein knapper Einblick in das Projekt gegeben, und zwar einschließlich der Teilnahme-kriterien Jahrgangsstufe (6 bis 10), Teilnahme als Gruppe (max. 10 Teilnehmer) sowie Anmeldung und Betreuung durch eine Lehrperson.

Es handelt sich bei dem Anschreiben um einen abgeschlossenen Text überschaubarer Länge (ca. 280 Wörter), der überwiegend im Präsens (Indikativ Aktiv) verfasst ist. Auffällig ist im Satzsatz der Wechsel des Modus vom Indikativ zum Konjunktiv I in der *würde*-Form. Dem kommunikativen Ziel entsprechend sind die informierende und die argumentierende Funktion gleichberechtigt. Ausgehend von der bei Hallet (2016) dargelegten Genre-Systematik (s. Abschnitt 2) ist der deutschsprachige Mustertext ebenfalls als multigenerischer Text zu klassifizieren, und zwar ebenfalls als Mischung der Makro-Genres *expository factual texts* in der Gattungsausprägung *description*

(*purpose: describing specific things and objects*) und *arguments* in der Gattungsausprägung *exposition (purpose: presenting and arguing for a point of view)*.

Die Textsorte ist, passend zum Adressaten und zur Kommunikationssituation, der offizielle oder formelle Brief, an den neben der für einen medial wie konzeptionell schriftsprachlichen Text ohnehin angemessenen sprachlichen Umsetzung (Lexik, Syntax, Kohäsion) weitere Konventionen (Layout, Anrede und Grußformel) geknüpft sind. Die äußere Gliederung (Einleitung, Hauptteil, Schluss) entspricht insofern der inhaltlichen Gliederung (Deklaration des eigenen Interesses am Wettbewerb, Elaboration des Projekts, Hoffnung auf Erfolg der Bewerbung), als die Dreigliedrigkeit deutlich zu erkennen ist, wobei der Hauptteil noch einmal in zwei Absätze untergliedert ist, deren erster das Thema argumentativ entfaltet. In fast prototypischer Umsetzung des *stages*-Modells des expositorisch-argumentativen Genres wird hier eine These aufgestellt, die durch ein Argument gestützt wird, das durch Elaborationen untermauert wird.

Der Text ist hochgradig kohäsiv verflochten, so dass eine stringente Textorganisation erzielt wird, wie sie für das bildungssprachliche Register typisch ist. Dies geschieht mithilfe kohäsionsstiftender Mittel, konkret Mittel zur Stiftung grammatischer Kohäsion (Funktionswörter, syntaktische Konstruktionen) und lexikalischer Kohäsion (wörtliche Wiederholungen, Wiederaufnahme durch bedeutungsgleiche und bedeutungsähnliche Wörter).

Mit Blick auf die syntaktische Komplexität lässt sich die für argumentative Texte sowie für das bildungssprachliche Register typische Dominanz des Prinzips der Subordination feststellen, d.h. es überwiegen zusammengesetzte Sätze, v.a. Satzgefüge (mind. ein Haupt- und ein Nebensatz mit Verbendstellung), die der Präzisierung und Differenzierung und damit der Ökonomie des Ausdrucks dienen. Neben Inhaltssätzen, die in unterschiedlichen Ausprägungen auftreten (*dass* + Endstellung des Finitums, *wenn* + Endstellung des Finitums, W-Anschluss + Endstellung des Finitums, Infinitivanschluss mit *zu*), finden sich Verhältnissätze, die, bildungssprachlich gesehen, zum Ausdruck (wenn nicht auch zum Denken) von systemischen Zusammenhängen notwendig sind (Kausalsätze mit *denn* + Verbzweitstellung, Konditionalsätze mit *wenn*), sowie Relativsätze, die hier als sogenannte uncharakterisierte, notwendige Relativsätze in Erscheinung treten. Darüber hinaus verwendet der Text zwei für Bewerbungen übliche Floskeln oder Phrasen (*mit großem Interesse haben wir ... gelesen; Hiermit / mit ... bewerben wir uns ... [um]*), die insofern besonders sind, als die Spitzenstellung (Ausdrucksstellung) der adverbialen Bestimmung eine Inversion von Subjekt und Prädikat erfordert.

Auch auf der Wortebene finden sich verschiedene sprachliche Verdichtungstechniken (u.a. Nominalstil, Komposita, Derivationen, Fremd- und Fachwortschatz inkl. Kollokationen), wie sie für das bildungssprachliche Register typisch sind. Von besonderer Bedeutung sind dabei Determinativkomposita (z.B. *Bundeswettbewerb, Wettbewerbskategorie, Datenspur, Urlaubsfoto*), die Wortgruppen oder Satzfügungen ersetzen. Daneben finden sich verschiedene Formen von durch Derivation entstandenen Wörtern (z.B. *Ausschreibung, veröffentlichen, persönlich, hinterlassen, eingeben, preisgeben*) sowie Kombinationen aus Derivation und Komposition (z.B. *Nutzeridentifikation, Nutzerverhalten, zehnminütigen, verantwortungsvoll*). Auch diese teilweise morphologisch komplexen Wörter können – sofern sie nicht ohnehin im Duden gelistet sind – mit Kenntnis der Wortbildungsprinzipien erschlossen werden. Das etymologisch auf das Lateinische bzw. Französische zurückgehende Fremdwort *Interesse* ist konventionalisiert und sehr gebräuchlich, wird allerdings als rechtschreiblich schwierig angesehen (vgl. www.duden.de/schwierige-woerter). Für bildungssprachlich unerfahrene Schreiber ebenfalls schwierig dürften Fachwörter wie *Ausschreibung* und Kollokationen wie *sich bewerben (um)* (+ Akkusativobjekt) oder *sich beschäftigen mit* (+ Dativobjekt) sein. Die Formulierungen können aus dem Beispieltext übernommen werden, der korrekte Anschluss (Objekt) muss von einer entsprechend kompetenten Person überprüft werden.

Die im Text in Verbindung mit dem Nominalstil zu beobachtende Verwendung von Attributen gehört zu den bildungssprachlich typischen Erscheinungen, die Zweitsprachenlernern beim Schreiben häufig noch nicht zur Verfügung stehen. Ein Beispiel ist das erweiterte Partizipial-Attribut [*m*]it dem von

Teilnehmerinnen unserer AG Englisch gedrehten Videobeitrag, das in den richtigen Kasus gesetzt werden muss. Auch der Anschluss mit dem Genitiv (z.B. *unserer AG Englisch*) ist bildungssprachlich gebräuchlich, da er ökonomischer ist als der entsprechende Teilsatz. Diese Formulierung kann imitiert werden, bedarf aber ebenfalls der Unterstützung durch eine entsprechend kompetente Person.

c. Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellungen sind in englischer Sprache formuliert, obwohl der von den Schülerinnen und Schülern zu produzierende Zieltext in deutscher Sprache zu verfassen ist. Das ist einerseits ein Widerspruch, da es logischer wäre, die Aufgabenstellung in der Sprache zu verfassen, in der das angezielte Produkt verfasst werden soll. Andererseits folgt dies einer Praxis der Aufgabenformulierung, die zumindest für Lernaufgaben nicht unüblich ist (bspw. im Materialpaket *Mediation. Texte und Aufgaben zur Sprachmittlung* des Cornelsen Verlags).

Anders als mitunter für Aufgabenstellungen zu Sprachmittlungssituationen sowie für generische Schreibaufgaben gefordert, wird hier kein Maximum an Informationen zur Verfügung gestellt. Zwar werden Textsorte und Zweck der Sprachmittlung benannt, doch müssen Details der Situation inkl. Vorwissen und Interessen des Adressaten von den Schülerinnen und Schülern mithilfe von Weltwissen erschlossen werden (*task-analysis*). Dies entspricht nicht nur der realen Situation bei einer Bewerbung, sondern verstärkt die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen. Entsprechend werden die Erwartungen an das Textprodukt (jenseits des Mustertextes) nicht explizit gemacht.

Nichtsdestotrotz sind fachliche und sprachliche Zielstellung transparent: Zur Erfüllung der drei grundlegende Funktionen jedes Genres (s. Abschnitt 2) müssen die Schülerinnen und Schülern dem Adressaten und der Situation angemessene sprachliche Strukturen finden. Aus den Angaben zum angezielten Produkt (Bewerbung in Form eines formellen Briefes) und zum Adressaten (Lehrerin bzw. Studiendirektorin, Landesbeauftragte des Bundewettbewerbs Fremdsprachen) in der Aufgabenstellung ist zu erschließen, dass der Briefempfänger eindeutig nicht der Gruppe der *Peers* zuzurechnen ist, mit dem entsprechend nicht im (tendenziell konzeptionell mündlichen) alltagssprachlichen Register kommuniziert werden kann. Vielmehr sind die Schülerinnen und Schüler gefordert, das konzeptionell schriftliche bildungssprachliche Register zu nutzen. Als angezieltes Produkt wurde bewusst ein medial schriftlicher Text gewählt, um den Schritt zu einer konzeptionell schriftlichen Äußerungsform zu erleichtern.

Methodische Hilfestellungen, insbesondere Strategien und Techniken werden mit Blick auf die besonderen Herausforderungen des Schreibens zumal in der noch nicht bildungssprachlich ausdifferenzierten (Mutter- oder Zweit-)Sprache Deutsch gegeben. Wo immer nötig oder sinnvoll, wird auf die Möglichkeit kooperativen Arbeitens hingewiesen. Raum für sprachliches Feedback durch die *Peers* oder die Lehrperson sowie Möglichkeiten zur Überarbeitung der Schülertexte sind integriert.

4. Erläuterung zu den Aufgaben

Mit der Bewerbung für einen Wettbewerb wird bei dieser Mediationsaufgabe eine Problemlösungssituation ins Zentrum des kommunikativen Aktes gestellt, die (theoretisch) an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpft, Anstrengungen zur interaktiven Aushandlung erfordert, zur Reflexion des sprachlichen Handelns anregt und so nachhaltig emanzipatorisch wirksam werden kann.

Mit Blick auf die didaktische bzw. methodische Umsetzung wurden Konzepte aus verschiedenen didaktischen Bereichen herangezogen, die Schnittmengen aufweisen und entsprechend kompatibel sind. Aus sprachbildender Perspektive ist hier neben dem *Scaffolding*-Ansatz (s. Abschnitt 2) der Mehrsprachigkeitsansatz zentral. Aus schreibdidaktischer Perspektive ist es das Konzept des Prozessorientierten Schreibens (*process writing*). Im Sinne der Prozessstrukturierung, wie sie für komplexe Kompetenzaufgaben gefordert wird, leiten die Teilaufgaben die Schülerinnen und Schüler durch die notwendigen Arbeitsschritte (*process scaffolding*). Da es sich als lernförderlich erwiesen

hat, auf die Metaebene zu wechseln, wurden immer wieder Phasen der Reflexion eingeschaltet, in denen die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich ihren Lernprozess reflektieren. Dies dient sowohl der Förderung der Sprachbewusstheit (*language awareness*) als auch der Förderung der Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*), die mit Blick auf die Integration fachlichen und sprachlichen Lernens als eng miteinander verbunden betrachtet werden.

4.1 Erläuterung zu Teilaufgabe a

Im Sinne der Vorbereitung der Sprachmittlung sowie in der Logik des generischen Lernens zielt die erste Teilaufgabe auf die Bewusstmachung des komplexen Kontexts der konkreten Situation (*Building the context*), d.h. des Zusammenhangs von Kommunikations- bzw. Interaktionssituation, Empfänger, Textsorte sowie Art und Zweck der Kommunikation.

Entsprechend fokussieren die drei Leitfragen (die mit jeweils drei weiteren Fragen ausdifferenziert werden) die Inhaltsebene (*ideational function*), die Beziehungs- bzw. Interaktionsebene (*interpersonal function*) und die Textebene (*textual function*). Obwohl die Textebene in dieser Phase nicht im Vordergrund steht, soll hier aber bereits das Handlungsziel angesprochen und Vorwissen bzgl. bekannter Texttypen, insbesondere der dafür geltenden Genre-Konventionen aktiviert werden. Mögliche konzeptionelle Vorbilder, die in den vorangehenden Lehrbucheinheiten bereits kennengelernt wurden, sind die sogenannte *written discussion* und der *cover letter*. Entsprechende Konventionen im Deutschen könnten die Schülerinnen und Schüler aus dem Deutschunterricht der 8. oder 9. Klasse kennen, wo häufig das Anschreiben zur Bewerbung (Betriebspraktikum) behandelt wird.

Dass bildungsbenachteiligten Schülerinnen und Schülern die entscheidenden sprachlichen Mittel in dieser Phase z.T. noch fehlen, ist i.S. der Theorie der Zone der proximalen Entwicklung durchaus erwünscht. Dem Prinzip des unterstützten Lernens folgend, wird deshalb unter der Rubrik HELP ein *Scaffolding*-Angebot gemacht, das in Anlehnung an Gibbons (*Building the field*) zunächst die inhaltliche Seite fokussiert (*Work Sheet 'Planning'*). Dies dient dem Ziel, die für sprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler doppelte Anforderung, sowohl ein inhaltliches als auch ein sprachliches ‚Problem‘ zu lösen, temporär zu entlasten.

Schreibdidaktisch gesehen, handelt es sich hier um die Phase des *Planning*. Da insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Defiziten im Bereich bildungssprachlicher Fähigkeiten lernen müssen, Schreibprozesse zu planen und Texte den Konventionen folgend zu organisieren, wird dieser Schritt explizit verlangt. Auch dazu bietet der *Work Sheet 'Planning'* Hilfestellung. Schreibmethodisch gesehen, wird das – von Hallet (2016) mit Blick auf den gesamten Schreibprozess empfohlene – *Think-pair-share*-Prinzip angewandt.

Mit Blick auf mehrsprachige Lerngruppen wird den Schülerinnen und Schülern in dieser Phase freigestellt, in welcher Sprache sie kommunizieren, so dass die Möglichkeiten der Einbeziehung der Erst- bzw. Herkunftssprache(n) besteht. Die Nutzung der jeweils stärksten Sprache – die wahrscheinlich nicht die Zweitsprache Deutsch, sondern vermutlich (aber nicht notwendigerweise) die Herkunfts- bzw. Familiensprache ist – bzw. das Mischen von Sprachen (*translanguaging*) gilt bspw. zur Aktivierung von Vorwissen und insbesondere für die Arbeit im Tandem oder in der Kleingruppe als funktional bei der Unterstützung fachlichen Lernens in mehrsprachigen Lerngruppen, solange transparent ist, wann eine bestimmte Sprache gefordert ist.

4.2 Erläuterung zu Teilaufgabe b

Durch die vorangehende Teilaufgabe auf der Inhaltsseite bereits vorentlastet, rückt die zweite Teilaufgabe die Arbeit am Text in den Fokus. Ausgehend von den in der vorherigen Aufgabe getroffenen Entscheidungen bzgl. der Textfunktionen muss nun das sprachliche Niveau (*register*) entsprechend der drei Konstituenten des Registers (s. Abschnitt 2) gewählt werden. Auch wenn der Zieltext hier erst vorbereitet und noch nicht verfasst wird, wird hier bereits die für die Kommunikationssituation geeignete, genretypische sprachliche Form vorbereitet. Entsprechend fokussieren die drei Leitfragen (die mit jeweils drei weiteren Fragen ausdifferenziert werden) den

inhaltlichen Kern des Briefes (*field*), die Art und Weise der Adressierung des Kommunikationspartners (*tenor*) und die spezifischen Textsortenkonventionen (*mode*).¹⁸ Diese Anordnung korrespondiert mit dem schreibdidaktischen Anspruch, nicht form-, sondern funktionsorientiert vorzugehen, d.h. statt den Textsortenmerkmalen linear zu folgen (z.B. Einleitung — Hauptteil — Schluss), mit dem Zentralen zu beginnen und sich anschließend zur Peripherie vorzuarbeiten (z.B. Hauptteil—Schluss—Einleitung). Hinzu kommen noch Textsortenkonventionen wie Briefkopf, Ort und Datum, Betreffzeile und Hinweis auf Anlagen.

Aus der Perspektive der Sprachbildung geht es um die Bewusstmachung des praktisch umzusetzenden *mode shifts (making the new register explicit)*. Obwohl das Genre und das damit geforderte Register, anders als im *Scaffolding*-Modell von Gibbons angelegt (*Modelling the genre*), nicht durch die Lehrperson als kompetenter Andere explizit eingeführt wird, werden unter der Rubrik Help entsprechende *Scaffolding*-Angebote gemacht. So fungiert der Beispieltext als Modell, das imitiert werden kann (*input scaffolding*). Weitere Beispiele finden sich in einschlägigen Handbüchern oder zahlreich im Internet (z.B. www.karrierebibel.de). Der *Text Frame ‚Exposition‘*, der in prototypischer Form das *stages*-Modell des expositorisch-argumentativen Genres abbildet, bietet nicht nur eine Visualisierung (Praxeogramm) der abstrakten Textstruktur des Genres, sondern v.a. ein „generisches Gerüst“ (Hallet, 2016: 103), das als hilfreiche Form der Unterstützung insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schülern gilt (*output scaffolding*). Die vorgegebene Struktur wird durch konkrete Beispielsätze ergänzt, deren lexikogrammmatische Einheiten als *chunks* übernommen bzw. wie *word* oder *phrase banks* zur Formulierung des eigenen Textes genutzt werden können.

Aus schreibdidaktischer Sicht handelt es sich hier um den Übergang von der Phase des *Planning* zur Phase des *Translating*. Die Diskussion der Schreibpläne und Textskizzen, zunächst in Paaren, ggf. in der Gruppe, zielt auf eine Bewusstmachung der inhaltlichen, sprachlichen und strukturellen Entscheidungen, was insbesondere bei Sprachmittlungsaufgaben, die schriftlich erfolgen, als sinnvoll erachtet wird. Dabei werden, in Anlehnung an das von Flower (1994) empfohlene Prinzip des *Collaborative Planning (A Scaffold for Constructing Meaning)* mithilfe des *Planner’s Blackboard*, bei den Schülerinnen und Schülern konstruktive und reflexive Prozesse angeregt, die sie langfristig dazu befähigen sollen, eigenverantwortlich adressatenspezifische, genreadäquate Texte zu verfassen. Diese Art des kooperativen Schreibens wird als besonders lernförderlich betrachtet und gerade für das Schreiben in der Zweitsprache empfohlen.

4.3 Erläuterung zu Teilaufgabe c

Auf der Basis der in der vorausgehenden Teilaufgabe erstellten und in Tandems reflektierten Schreibpläne und Textskizzen widmet sich die dritte Teilaufgabe dem Verfassen eines ersten Textentwurfs (*Joint construction of the text*). Im Sinne der Genre-Didaktik wird hier auf der Grundlage des zuvor aufgebauten Kontextbewusstseins und der Modellierung der Genre-Merkmale der Zieltext konstruiert, indem die inhaltliche und die sprachliche Seite der Aufgabenstellung zusammengeführt werden. Schreibdidaktisch gesehen handelt es sich hier um die Phase des *Translating* (Formulierung des Mitzuteilenden in Sprache und Schrift).

Die sowohl in Gibbons’ als auch in Hallets Modell an dieser Stelle bedeutsame ko-konstruktive Komponente wird in die Feedback-Phase verlagert. Hier geben sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig Rückmeldung dazu, inwiefern die Textfunktionen im ersten Textentwurf bereits erfüllt sind. Dabei sollen sie, wie für die Methode der Textlupe üblich, die Texte gezielt kommentieren und anschließend miteinander über die Optimierungsvorschläge ins Gespräch kommen, was als sehr effektiv beim planvollen Untersuchen und Überarbeiten erachtet wird. Die als *Scaffolding*-Angebot

¹⁸ Diese Zuordnung der Konstituenten des Registers zu den Teilen des Briefes signalisiert lediglich, dass die jeweilige Funktion dort jeweils besonders einsichtig wird. Letztlich gelten aber alle drei Konstituenten für alle Teile des Briefes, da bspw. die Formulierung des inhaltlichen Kerns genauso auf den Adressaten abgestimmt sein muss wie die Anrede.

unter der Rubrik HELP aufgelisteten drei Leitfragen, die auch arbeitsteilig bearbeitet werden können, erinnern noch einmal an die grundlegenden Funktionen aller Genres (s. Abschnitt 2). Dieses mitunter als Experten-Team bezeichnete Verfahren wird zur Unterstützung des schrittweisen kooperativen Schreibens (*interactive writing*) empfohlen.

Aus sprachbildender Perspektive führt die gegenseitige Aufmerksamkeit und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zu einer gemeinsamen Annäherung an das bildungssprachliche Register auf dem Spektrum des *mode continuums*. Darüber können sie auch Rückmeldung von der Lehrperson bekommen, die als kompetente Andere in besonderem Maße in der Lage ist, Äußerungen mit Blick auf das geforderte Register umzuformulieren (*recasting*) – oder durch Nachfragen zu solchen Umformulierungen anzuregen (*micro-mode shifting*) – und so lernaktuell sprachliche Unterstützung zur Verfügung zu stellen.

4.4 Erläuterung zu Teilaufgabe d

Ausgehend von dem in der vorausgehenden Teilaufgabe erhaltenen Feedback überarbeiten die Schülerinnen und Schüler in der vierten Teilaufgabe ihre Textentwürfe. Teil der endgültigen Überarbeitung sollte die bisher noch nicht explizit angesprochene Orthographie sein, die für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler eine eigene Hürde darstellt. Da auch im Sinne der Genre-Didaktik auf dem Weg vom ersten Textentwurf zum fertigen Endprodukt i.d.R. mehrere Überarbeitungszyklen notwendig sind, werden die Schülerinnen und Schüler hier aufgefordert, sich nochmals Feedback zu holen und den zweiten Textentwurf (und/oder weitere) erneut zu überarbeiten. Zur Unterstützung dieses Prozesses wird das Arbeiten in Schreibkonferenzen empfohlen.

Es wird hier weder davon ausgegangen noch darauf abgezielt, dass die Schülertexte einander gleichen. Ein Vorteil des generischen Ansatzes ist, dass die sprachliche Komplexität im Sinne eines Spiralcurriculums kontinuierlich gesteigert werden kann, so dass Lernende i.S. einer individuellen (inneren) Differenzierung je nach Lernstand auf unterschiedlichen Niveaus am Unterricht teilnehmen können. Entscheidend ist in jedem Fall die Reflexion der Erfüllung der grundlegenden Funktionen (s. Abschnitt 2). Damit wird auch die Basis für die Beurteilung der Angemessenheit des gewählten Registers der Schülertexte gelegt, die sich nämlich nicht am Register des übertragenen Ausgangstextes misst, wie mitunter behauptet, sondern an den oben ausgeführten Kriterien. Aus sprachbildender Perspektive wird so kontinuierlich ein *micro-mode shifting* ermöglicht, das letztlich das geforderte *macro-mode shifting* sicherstellt.

Wenn die Textbearbeitung als (ggf. vorläufig) abgeschlossen gelten kann, wird hier nun, schreibmethodisch gesehen, auch der dritte Schritt des *Think-pair-share*-Prinzips vollzogen, indem die als gelungen beurteilten Texte im Plenum präsentiert werden.

4.5 Erläuterung zu Teilaufgabe e

Wie bereits in den Teilaufgaben b und c mit Blick auf den *mode shift* intendiert, wird hier zum Abschluss noch einmal auf die Meta-Ebene gewechselt und im Sinne eines kontrastiven Sprachvergleichs die Registerunterschiede zwischen dem selbstverfassten deutschen Text und dem englischen Ausgangstext bewusst gemacht. Vor allem aber soll hier der Weg zurück in die genuine Domäne des Englischunterrichts gefunden und das im Zuge des Sprachmittlungs- bzw. Schreibprozesses gewonnene Genre-Wissen transferiert werden.

Sowohl aus der Perspektive des generischen Lernens als auch mit Blick auf die (damit verbundene) Förderung von (sprachenübergreifender) Sprachbewusstheit sollen hier – in Anlehnung an die fünfte und letzte Phase des *teaching-learning cycle* (*Linking related texts*) – Gemeinsamkeiten, aber mit Blick auf die konkrete Realisation eben auch Unterschiede zwischen den beiden generischen verwandten Texten bewusst gemacht und reflektiert werden. Als Kriterien dienen wiederum die Kategorien *field*, *tenor* und *mode*, wie sie in den vorangegangenen Teilaufgaben zugrunde lagen. Zur Beschreibung des Beobachteten müssen die Schülerinnen und Schüler nicht die Fachbegriffe

benutzen, die im vorliegenden Kommentar gebraucht wurden (s. Abschnitt 3). Es genügt, wenn in einfacheren Formulierungen gezeigt wird, dass die Konzepte dahinter verstanden wurden.

Der Erkenntnisgewinn dieser Teilaufgabe ist von drei Bedingungen abhängig: Zum einen müssen die Schülerinnen und Schüler davon abstrahieren, dass es sich um zwei Texte in verschiedenen Sprachen handelt. Zudem müssen sie den sehr anspruchsvollen kognitiven Sprung von der Textsorte zum Textmuster vollziehen, d.h. vom konkreten Text (populärwissenschaftlicher Artikel bzw. Anschreiben zu einer Bewerbung) zur Diskursfunktion bzw. zum Genre (Informieren und Argumentieren). Hier bedarf es evtl. noch einmal einer Anleitung. Dieser Schritt ist insofern notwendig, als sonst nicht erkannt werden kann, dass aus generischer Perspektive die Gemeinsamkeiten im Genre bzw. in der Genremischung und die Unterschiede im sprachlichen Niveau, d.h. im jeweils gebrauchten Register zu finden sind (s. Abschnitt 3). *Last but not least* steht und fällt diese Aufgabe natürlich mit dem Grad des in den deutschsprachigen Texten der Schülerinnen und Schüler vollzogenen *mode shifts*. Je differenzierter hier der Wortschatz, je komplexer die syntaktischen Strukturen, je klarer die kohäsive Verflechtung, desto deutlicher ist der Unterschied zum englischsprachigen Ausgangstext.

Da alle Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Text zum Vergleich heranziehen, kann auch noch einmal gezielt die unterschiedliche Umsetzung der Anforderungen an einen adressaten- und situationsangemessenen Text reflektiert werden. Es kann diskutiert werden, inwiefern es ausreicht, Genre-Wissen (inkl. der zugehörigen sprachlichen Formen) schematisch zu reproduzieren, bzw. inwieweit ein den komplexen Anforderungen der Kommunikationssituation entsprechender Text nicht immer eine Variation der bekannten Textmuster darstellt (*re-design*). Denn Genres sind dynamisch und werden in konkreten Kontexten in Anhängigkeit von ihrer jeweiligen diskursiven Funktion sowie den Bedingungen der Interaktionssituation performativ erzeugt. Sprachbewusstheit ist im Rahmen genrebasierten Lernens entsprechend in einem umfassenderen Sinne zu verstehen, indem es „den Fokus von der Mikroebene der grammatischen Form auf ‚patterns of meaning in texts‘ und ‚the relation between texts and social contexts‘“ ausweitet und notwendigerweise Wissen über „soziale[e] und kulturelle[e] (auch kulturell spezifisch[e]) Situation[en] und Kontext[e]“ mit berücksichtigt (Hallet, 2016: 88). Dies schließt nahtlos an die Anforderungen an erfolgreiche Sprachmittlung an.

5. Differenzierungsmöglichkeiten und Alternativen

Die hier vorgestellte komplexe Aufgabe ist ein Vorschlag, der wie jedes „fertige“ Unterrichtsmaterial den Anforderungen der Unterrichtssituation individuell angepasst werden muss. Je nach Unterstützungsbedarf der Lernenden kann das Spektrum notwendiger *scaffolds* reduziert, oder es muss erweitert werden. Mit Blick auf die angestrebte Sprachbildung betrifft die Erweiterung v.a. die sprachlichen Hilfestellungen, und zwar insbesondere im Bereich des satz- und textorganisierenden Funktionswortschatzes. Die Möglichkeiten reichen von Wortlisten (Wörter und festgefügte Wendungen), über Satzanfänge und Satzmuster bis hin zu Lückentexten, in die (ggf. vorgegebene) Wörter und Wendungen eingesetzt werden müssen. Diese Art der Unterstützung wird im Rahmen eines sprachförderlichen Fachunterrichts als sinnvolle Lernhilfe für die schriftliche Textproduktion erachtet. Thürmann (2013) plädiert für ein Überangebot an funktional relevanten Mitteln, um die Lernenden dazu zu bewegen, eine Auswahl zu treffen, und sie damit zur Reflexion herauszufordern. Aus zweitsprachendidaktischer Sicht wird jedoch davor gewarnt, Wortschatz generell vorab zur Verfügung zu stellen, da Schreibende dann dazu tendieren, ihre eigenen Äußerungsabsichten unterzuordnen. Stattdessen wird empfohlen, eine unterstützende Schreibumgebung zu schaffen, in der sich die Zweitsprachenlerner die fehlenden Ausdrücke beschaffen können. Neben Mustertextsammlungen gehören dazu v.a. Elizitierungsverfahren, mit denen fehlende Wörter erfragt werden – eine Technik, die auch jenseits des Unterrichts hilfreich ist, um den Wortschatz zu erweitern. Zur Schaffung einer anregenden Lernumgebung dürfen zusätzlich auch weitere Hilfsmittel (z.B. PC mit Internetanschluss, Nachschlagewerke) bereitgestellt werden.

6. Hinweise zur unterrichtlichen Gestaltung

Grundsätzlich ist Ausgangspunkt für die Planung und Gestaltung eines Unterrichts, der eine Verbindung zwischen Allgemein- und Bildungssprache herzustellen bestrebt ist, die bspw. bei Gibbons erläuterte Bedarfsanalyse. Die ausgehend davon zu planende Intervention sollte einen Vorstoß in die Zone der proximalen Entwicklung anregen, dabei aber nicht zu hoch über dem aktuellen Sprachstand ansetzen, um die Lernenden nicht zu überfordern. Darüber hinaus wird eine größere Fehlertoleranz als förderlich angesehen.

Hinsichtlich des Einsatzes des hier kommentierten Aufgabenarrangements im Unterricht ist es keineswegs so gedacht, dass die Schülerinnen und Schüler die Teilaufgaben, so wie sie hier präsentiert werden (mehrere A4-Seiten), auf einmal erhalten. Vielmehr sollten die Teilaufgaben einzeln, z.B. als Karteikarten zur Verfügung gestellt werden, die ggf. auch erst nach Bedarf ausgehändigt werden (insbes. die Hilfsangebote unter den Rubriken *Help* und *Advice*).

Und auch in einer selbstorganisiert funktionierenden Lernumgebung ist die Beratung und Begleitung durch die Lehrperson als kompetenter Anderer nicht zu unterschätzen. Die Schülerinnen und Schüler sollten also nicht lediglich auf immer weitere Materialien verwiesen werden, sondern auch und gerade in der interaktiven Kommunikation unterstützt werden. Die Forderung von Hallet (2008), an Englisch als Arbeitssprache festzuhalten, ist hier in dieser Absolutheit wenig zielführend. Da das Produkt ein deutschsprachiger Text ist, der nicht nur aus Inhalten besteht, sondern in Form sprachlicher Strukturen vorliegen soll, wäre es sehr künstlich, darüber in der Fremdsprache zu kommunizieren. Als Vorstufe zu deutschen Formulierungen können die Schülerinnen und Schüler auch in ihre(n) Herkunfts- bzw. Familiensprache(n) kommunizieren, sofern sie diese teilen.

C. Literatur

- De Florio-Hansen, Inez (2013). Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (Hg.). *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 65-92.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 39 (H: 233), 4-13.
- Fix, Martin (2007). Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im Bereich Textproduktion. In: Arnold, Karl-Heinz (Hg.). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-94.
- Gibbons, Pauline (2006). Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 269-290.
- Gibbons, Pauline (2010). Learning Academic Registers in Context: Challenges and Opportunities in Supporting Migrant Learners. In: Benholz, Claudia / Kniffka, Gabriele / Winters-Ohle, Elmar (Hg.). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster: Waxmann, 25-37.
- Gibbons, Pauline (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Grießhaber, Wilhelm (2014). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228-238.
- Hallet, Wolfgang (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 42 (H: 93), 2-7.
- Hallet, Wolfgang (2016). *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht: Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Königs, Frank G. (2010). Sprachmittlung. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer Klett, 96-100.
- Lengyel, Drorit (2010). Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), 593-608.
- Philipp, Maik (2012). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thürmann, Eike (2013). Scaffolding. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47 (H: 126), 2-12.
- Vollmer, Helmut Johannes (2013). Das Verhältnis von Sprach- und Inhaltslernen im Bilingualen Unterricht. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning*. Seelze: Kallmeyer Klett, 124-131.